

Rösler, Jan

Krippen mit Grips. Kognitive Begabung in Kinderkrippen fördern

Koop, Christine [Hrsg.]; Riefling, Markus [Hrsg.]: *Alles eine Frage der Haltung!? Begabtenförderung in der Kindertagesstätte*. Frankfurt : Karg-Stiftung 2017, S. 11-17. - (Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Rösler, Jan: Krippen mit Grips. Kognitive Begabung in Kinderkrippen fördern - In: Koop, Christine [Hrsg.]; Riefling, Markus [Hrsg.]: *Alles eine Frage der Haltung!? Begabtenförderung in der Kindertagesstätte*. Frankfurt : Karg-Stiftung 2017, S. 11-17 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-140404 - DOI: 10.25656/01:14040

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140404>

<https://doi.org/10.25656/01:14040>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der

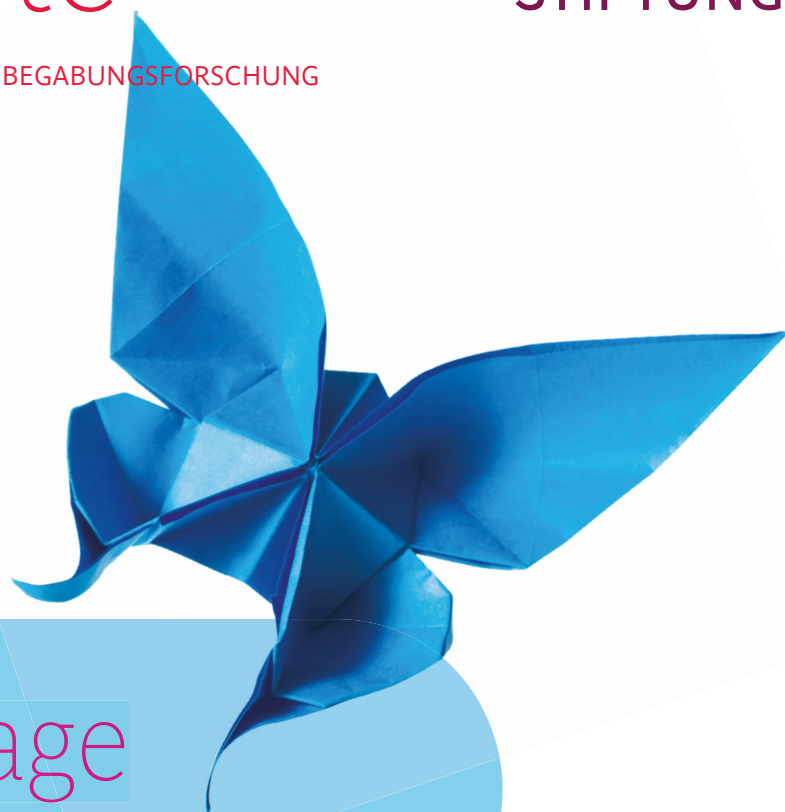

Leibniz-Gemeinschaft

10

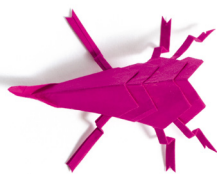
Alles eine Frage der Haltung!?

Begabtenförderung in
der Kindertagesstätte

HERAUSGEGEBEN VON
Christine Koop und
Markus Riefling



2



Inhaltsverzeichnis



4

**FRÜH ZEIGT SICH, FRÜH ÜBT SICH...
BEGABTENFÖRDERUNG IN DER
KINDERTAGESSTÄTTE**

INGMAR AHL

26

**»GLEICHZEITIG BEGABUNGEN ENTDECKEN,
FÖRDERN UND DIE KINDER SOZIAL INTEGRIEREN –
DAS GEHT BESONDERS GUT MIT PROJEKTARBEIT.«**

MARKUS RIEFLING IM GESPRÄCH MIT SILKE FORSTMEIER

6

**HOCHBEGABUNG IN DER KINDERTAGESSTÄTTE –
ÜBERHAUPT (M)EIN THEMA?
VORWORT DER HERAUSGEBER**

CHRISTINE KOOP, MARKUS RIEFLING

30

**VON UND MIT KINDERN LERNEN –
METAKOGNITION IN DER KITA?!
EIN ERFAHRUNGSBERICHT AUS DER
HANS-GEORG KARG KINDERTAGESSTÄTTE**

REINHARD RUCKDESCHEL

11

**KRIPPEN MIT GRIPS
KOGNITIVE BEGABUNG IN KINDERKRIPPEN
FÖRDERN**

JAN RÖSLER

38

**»MAN KANN EINEN MENSCHEN NICHTS LEHREN,
MAN KANN IHM NUR HELFEN, ES IN SICH SELBST
ZU ENTDECKEN.« (GALILEO GALILEI)**

MARKUS RIEFLING IM GESPRÄCH MIT BEATRIX HIRSCHBOLZ-TER

19

GRUPPENDYNAMIK UND BEGABUNGSFÖRDERUNG

NICOLE BERGER, WOLFGANG SCHNEIDER

43

PARTIZIPATION UND HOCHBEGABUNG

JENS HOFFSOMMER, CHRISTINE KOOP



50

»MAN BEKOMMT DABEI EINEN STREUBLICK.«
 MARKUS RIEFLING IM GESPRÄCH MIT ANNETT FISCHER-
 NEUMANN

74

IMPRESSUM

54

AUFEINANDER ZUGEHEN
STÄRKUNG VON BILDUNGSGERECHTIGKEIT DURCH
BERATUNG IN UND FÜR KINDERTAGESSTÄTTEN
 KATHRIN SCHMITT, GERHARD BÜTTNER

63

»EIN EXTERNER BLICK IST FÜR ALLE
HILFREICH UND BEREICHERND.«
 MARKUS RIEFLING IM GESPRÄCH MIT MICHAELA SCHMID

67

SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DIE WEITERBILDUNG
VON FRÜHPÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTEN IM
FELD HOCHBEGABUNG
 CHRISTINE KOOP, MARKUS RIEFLING

JAN RÖSLER

Krippen mit Grips

Kognitive Begabung in Kinderkrippen fördern

Die stark wachsende Zahl von Betreuungseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren birgt für die Entwicklung und Förderung begabter Kinder Chancen und Risiken. Die Chancen sind darin zu sehen, dass gezielte inklusive Förderansätze zu einem sehr frühen Zeitpunkt wirksam werden können. Die Schwierigkeit liegt jedoch in dem Umstand, dass es für den Altersbereich von null bis drei Jahren derzeit generell nur wenige pädagogische Ansätze gibt, geschweige denn Konzepte, die auf begabte Kinder ausgerichtet sind. Tatsächlich haben viele Krippen schon bei der Umsetzung der allgemeinen Qualitätsstandards Nachholbedarf. Der Besuch einer Krippe birgt gerade für begabte Kinder also auch das Risiko, keine angemessene Förderung ihrer Interessen zu erhalten. Dieser Artikel soll einen Überblick über den Forschungsstand zur Förderung begabter Kinder unter drei Jahren geben und Leitlinien skizzieren, wie ihren Bedürfnissen im Rahmen der Betreuung in Kinderkrippen möglichst gut entsprochen werden kann.

HOCHBEGABUNG U3

Während es für entwicklungsverzögerte Kinder bereits ein breites Angebot an Unterstützung und Förderprogrammen gibt, werden normal entwickelte oderentwicklungsschnelle Kinder oft kaum berücksichtigt. Bei begabten Kindern hat das vor allem den Grund, dass eine gezielte Diagnostik von Hochbegabung im Gegensatz zu der bei Kindern im Kindergartenalter nur unzureichend möglich ist. Abge-

Die Aussagekraft eines Begabungstests von Kindern unter drei Jahren ist fraglich. Von einem Intelligenztest vor dem vierten Lebensjahr wird abgeraten.

sehen von der Problematik, ein Kleinkind überhaupt zur Kooperation in einer Testsituation zu bringen, entwickeln sich die einzelnen Leistungsbereiche in dieser Lebensphase ohnehin nicht parallel und viele Übergänge finden sprunghaft und nicht linear statt, sodass die Aussagekraft eines solchen Tests meist fraglich ist. In der Regel wird daher von einer Intelligenztestung vor dem vierten Lebensjahr abgeraten (BJORKLUND/SCHNEIDER 2006). Dennoch wurde bereits in den 1950er-Jahren der Versuch unternommen, Intelligenztests für Säuglinge und Kleinkinder zu entwickeln (BAYLEY 1954). Korrelierte man jedoch die Ergebniswerte der Testungen im Säuglingsalter mit späteren IQ-Testergebnissen, zeigten sich keine großen Zusammenhänge. Diese Befunde wurden dahingehend interpretiert, dass die frühen Verfahren eine andere Art von Intelligenz, also etwas qualitativ anderes, erfassen als die typischen IQ-Tests, die im späteren Kindesalter eingesetzt werden (BJORKLUND/SCHNEIDER 2006). Somit lassen sich zwar durchaus Aussagen zum kognitiven Entwicklungsstand von Kleinkindern machen, dessen Aussagekraft für den weiteren Entwicklungsverlauf ist aber begrenzt. Auch andere Methoden, die zur

Erfassung früher Hochbegabung diskutiert werden, wie zum Beispiel die Schnelligkeit, mit der Kinder mehrfach präsentierte Reize als gleich erkennen (Habituationsgeschwindigkeit), können trotz eines gut nachweisbaren Zusammenhangs mit der späteren Intelligenz nur einen kleinen Prozentsatz der späteren Intelligenzunterschiede zwischen den Kindern erklären (MCCALL/CARRIGER 1993). Im Allgemeinen ist es daher schwierig, im Altersbereich der unter Dreijährigen bereits von Hochbegabung im klassischen Sinne zu sprechen. Im Folgenden soll deshalb lediglich von entwicklungsschnellen Kindern die Rede sein. Inwiefern aus diesen später auch begabte Kinder und Jugendliche werden, scheint in hohem Maße von ihrer Umwelt abzuhängen. Zwar weiß man heute, dass genetische Faktoren einen erheblichen Einfluss auf die Intelligenzentwicklung haben, doch auf der anderen Seite ist inzwischen auch klar, dass außergewöhnliche Leistungen kaum durch diese allein erklärt werden können (BJORKLUND/SCHNEIDER 2006). Erst förderliche Umweltbedingungen, seien es beispielsweise das Elternhaus oder die Kinderkrippe, sorgen dafür, dass aus einem Hochleistungspotenzial auch tatsächlich eine außergewöhnliche Leistung resultiert (HOLLING/KANNING 1999). Es ist also wichtig, will man entwicklungsschnelle Kinder bei der Entfaltung ihres Potenzials unterstützen, für eine die kognitive Entwicklung begünstigende Umgebung zu sorgen. Inwiefern auch die in der Krippenbetreuung vorgefundene Umwelt hier einen wichtigen Beitrag leistet, ist Gegenstand zahlreicher Studien, von denen einige im Folgenden kurz umrissen werden.

Wer also schon im Krippenalter kognitive Begabung fördern möchte, muss auf einen hohen Standard der Betreuungsqualität achten.

BETREUUNGSQUALITÄT UND KOGNITIVE ENTWICKLUNG

Die Studienergebnisse zu den Auswirkungen der Betreuungsqualität auf die kognitive Entwicklung fallen sehr einheitlich aus (ROSSBACH 2005; SHONKOFF/PHILLIPS 2000). Die Qualität wurde in diesen Studien grundsätzlich durch strukturierte Beobachtungsverfahren ermittelt, die verschiedene Merkmale vor allem auf der Prozessebene (Interaktionsverhalten, Lern- und Spielangebote, Betreuungsatmosphäre) erfassten. Eine insgesamt hohe Qualität wirkt sich positiv auf die sprachliche und kognitive Entwicklung aus, auch unabhängig vom familiären Hintergrund (VANDELL ET AL. 2010). Negative Auswirkungen eines Krippenbesuchs im Vergleich zu rein familiärer Betreuung zeigten sich vor al-

lem bei Kindern, die in Krippen von geringer Qualität betreut wurden (ROSSBACH 2005; VANDELL/WOLFE 2000). Die Qualität der frühen außerfamiliären Betreuung spielt dabei nicht nur für die kurzfristige kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder eine wichtige Rolle, sondern scheint diese auch langfristig zu beeinflussen (VANDELL ET AL. 2010). Im Rahmen einer großangelegten US-amerikanischen Studie wurde beispielsweise ermittelt, dass eine höhere Qualität der außerfamiliären Betreuung auch am Ende der dritten Klasse noch mit besseren Ergebnissen in Mathematik, im Lesen und einer höheren Gedächtnisleistung einherging sowie in der fünften Klasse mit einem größeren Wortschatz (BELSKY ET AL. 2007). Eine aktuellere repräsentative US-amerikanische Studie bestätigte ebenfalls, dass Zweijährige, die außerfamiliäre Betreuung mittlerer oder höherer Qualität erfuhren, bessere Ergebnisse bezüglich der kognitiven Entwicklung erzielten als Kinder, die qualitativ schlechter betreut wurden (RUZEK ET AL. 2014). Wer also schon im Krippenalter kognitive Begabung fördern möchte, muss auf einen hohen Standard der Betreuungsqualität achten. Da viele grundsätzliche Qualitätsrichtlinien beispielsweise in den Bildungsplänen der Länder (FTHENAKIS/BECKER-STOLL 2010) bereits hinlänglich diskutiert wurden, soll im Folgenden darauf eingegangen werden, wodurch die kognitive Entwicklung der Kinder im Besonderen befördert werden kann.

EINE BEGABUNGSFÖRDERNDE GRUNDHALTUNG IN DER KINDERKRIPPE

Die Frage ist nun, wie sich die oft eher formal und akademisch orientierten Prinzipien der schulischen und außerschulischen Begabtenförderung mit der Frühpädagogik vereinen lassen, die grundlegende Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten als Ausgangspunkt für die (individuellen) Förderkonzepte heranzieht. Eine Lösung könnte sein, statt über spezifische Förderprogramme nachzudenken, die alltäglichen Strukturen so zu gestalten, dass sie für die selbstgesteuerte Entwicklung der Kinder möglichst förderlich sind (BARBOUR/SHAKLEE 1998). Im Bereich der Sprachentwicklung haben sich solche Konzepte bereits als nachweislich wirksam herausgestellt (KUCHARZ/MACKOWIAK/BECKERLE 2015).

Kinder sind von Natur aus neugierig und eignen sich durch Erkunden und Erforschen die Welt um sie herum an. Dies ist ein aktiver Prozess, bei dem das Kind mit seiner Umwelt in Interaktion tritt. Das Ziel einer alltagsintegrierten Förderung (kognitiver) Begabung ist, diese natürliche Lernfreude des Kindes zu erkennen, zu unterstützen, und ihm seine Bildungsprozesse erfahrbar zu machen. Dafür ist es wichtig, das Potenzial des Kindes nicht durch das eigene Verhalten auszubremsen, sondern ihm Raum zur Entfaltung zu geben. Hierfür seien im Folgenden drei wesentliche Aspekte guter Betreuung für entwicklungsschnelle wie auch für alle anderen Kinder skizziert (BÄUERLEIN ET AL. 2016):

EIN SICHERER HAFEN FÜRS ERKUNDEN

Kinder lernen besonders gut, wenn sie sich wohl fühlen (KOOMEN/VAN LEEUWEN/VAN DER LEIJ 2004). Auf die zentrale Bedeutung einer sicheren Bindung zwischen einem Kind und seinen wichtigsten Bezugspersonen für Wohlbefinden und eine optimale kindliche kognitive Entwicklung wurde bereits in vielen Studien hingewiesen, und auch in der Krippenbetreuung ist es unerlässlich, dass das Kind eine tragfähige Beziehung zur Fachkraft entwickelt (AHNERT 2007; HÉDERVÁRI-HELLER 2011). Nur wenn das Bedürfnis nach Sicherheit und Geborgenheit erfüllt ist, fangen Kinder an, ihre Umgebung zu erkunden. Tritt hierbei Frustration, Stress oder Beunruhigung auf, stellt das Kind seine Aktivitäten ein und sucht die Nähe einer Bezugsperson. Diese stellt also gewissermaßen einen sicheren Hafen dar, in dem das Kind Trost, Zuwendung und Hilfe bei der Regulation seiner Gefühle findet. Ist das Kind wieder entspannt, wird das Bindungsverhalten deaktiviert, und das Kind kann die Erkundung seiner Umgebung wieder aufnehmen. Bindungsverhalten und Erkundungsverhalten sind also stets abwechselnd aktiviert (BECKER-STOLL/NIESEL/WERTFEIN 2009). Im Prinzip trägt daher alles, was zum Aufbau einer sicheren Bindung beiträgt, indirekt auch zur Unterstützung der kognitiven Entwicklung bei. Hat das Kind jedoch keine sichere Beziehung zu einer Bezugsperson in der Krippe, wird es in seinen Möglichkeiten gehemmt.

Die Grundlage einer jeglichen Bildung ist die Bindung, das gilt auch für entwicklungsschnelle Kinder.

Um dies zu vermeiden und von Anfang an eine sichere Fachkraft-Kind-Bindung aufzubauen, ist eine schonende und kindzentrierte Eingewöhnung in der Krippe sehr wichtig. Man sollte sich hierbei viel Zeit lassen, um auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes einzugehen und nicht zu starr an Schemata wie z.B. dem Berliner Modell festhalten, da diese eher als ein Mindeststandard zu sehen sind (BÄUERLEIN ET AL. 2016). Wie für den Aufbau einer sicheren Eltern-Kind-Bindung, ist es zudem wichtig, dass die Fachkraft ausreichend Zeit für positive Interaktionen mit dem Kind hat und feinfühlig mit dem Kind interagiert (AHNERT 2007; DE SCHIPPER/TAVECCHIO/VAN IJENDOORN 2008).

Die Grundlage einer jeglichen Bildung ist die Bindung (BECKER-STOLL/SPINDLER 2010), das gilt auch für entwicklungsschnelle Kinder. Mag ein Kind auch kognitiv oder sprachlich schon weiter entwickelt sein als seine Altersgenossen, so ist es auf emotionaler Ebene dennoch ein Kind und ist

auf Unterstützung angewiesen, um seine Begabung zum Ausdruck zu bringen.

RESPEKT UND UNTERSTÜTZUNG FÜR KLEINE FORSCHER

Kleinkinder bewegen sich in der Welt wie kleine Forscher, die durch Ausprobieren und Fragenstellen beständig dazulernen. Eltern und pädagogische Fachkräfte können die Kinder dabei durch ihre Reaktionen auf deren Wissbegierde unterstützen. Zahlreiche Studien zeigen, dass der feinfühligsten und prompten Reaktion von Bezugspersonen auf das Verhalten und die Bedürfnisse des Kindes eine Schlüsselrolle für die kognitive Entwicklung zukommt. Sie geht zudem mit erhöhtem Erkundungsverhalten und erhöhter Lernmotivation einher. Kinder müssen die Möglichkeit haben, sich als kompetent zu erleben und Dinge zu meistern. Dafür brauchen sie Herausforderungen, Bestätigung bei Erfolgen und Ermunterung bei Schwierigkeiten, sowie den nötigen Raum und die Zeit. Kinder sollten die Erfahrung machen, dass Dinge verstehbar sind, wenn man sich intensiv damit beschäftigt, dass man nachfragen kann, wenn man etwas nicht versteht, und wie man an nötige Informationen und Erklärungen kommt, wenn man diese braucht. Kinder sollten auch die Möglichkeit haben, zu erfahren, dass sie ihre Umgebung gestalten können, dass Dinge durch ihre Aktivität verändert werden können. So lernen Kinder von klein auf, dass sie durch ihre Handlungen etwas erreichen können. Wichtig für die Entwicklung dieses sogenannten Selbstwirksamkeitsgefühls ist, dass Kinder Dinge selbst tun dürfen und nicht – aus Ungeduld oder Unverständnis – eingeschränkt werden oder ihnen Tätigkeiten abgenommen werden (HÖKE 2011).

Oft genug geschieht dies aber, wenn Eltern oder Fachkräfte ihnen etwas Spezielles beibringen wollen, das ihnen gerade wichtig erscheint. Doch wenn sie dabei vergessen, darauf zu achten, für was sich das Kind selbst im Moment interessiert, wird es in seiner Lernfreude ausgebremst. Werden die Kinder durch zu starkes Eingreifen aus ihren selbst gewählten Lernaktivitäten herausgerissen, machen sie die Erfahrung, dass sie mit ihrem eigenen Neugierigsein nicht viel bewirken können. Die Kunst besteht vielmehr darin, das Kind in seinen eigenen Aktivitäten zu begleiten. Dies bedeutet allerdings nicht, das Kind »machen« zu lassen und sich komplett herauszuhalten. Es wurde gezeigt, dass diejenigen Krippen besonders gute Betreuung leisten, die zwar Initiative und Aktivitäten hauptsächlich von den Kindern ausgehen ließen, diese aber aufgriffen und erweiterten (SIRAJ-BLATCHFORD 2009). Dieses Vorgehen wird als »scaffolding« (engl. Gerüstbau) bezeichnet. Derartige Bildungsangebote bestehen nicht darin, dem Kind ein spezifisches als förderlich empfundenen Angebot »aufzudrücken«, sondern im vorsichtigen Aufgreifen und Erweitern kindlicher

Interessen, also der fein auf den Entwicklungsstand des Kindes abgestimmten, kompetenzangemessenen Unterstützung der Aktivitäten des Kindes. Dazu gehört nicht nur das Anbieten weiteren, möglicherweise anspruchsvolleren Spielmaterials, sondern auch das Kommentieren und das Initiieren eines Gesprächs mit dem Kind über sein Spiel (z.B. »Was machst du gerade?«, »Was macht der Teddy?«, »Was hast du denn mit dem Bauklotz vor?«). Es ist inzwischen wissenschaftlich belegt, dass die Anwendung von scaffolding in den ersten Lebensjahren mit reiferem Spielverhalten, weiter entwickelter Sprache und besserem Problemlöseverhalten im Kleinkindalter und der frühen Kindheit einhergeht (SYLVA ET AL. 2011).

Damit die gemeinsame Interaktion gelingt, muss der Erwachsene also herausfinden, auf welche Weise das Kind gerade die Welt um sich herum interpretiert.

Im familiären Kontext hat es sich dabei als am förderlichsten für die kindliche kognitive Entwicklung erwiesen, wenn die Kinder in offener Kommunikation zur Selbstständigkeit ermutigt werden und ihr eigener Standpunkt respektiert wird. Dafür ist es wichtig, diesen Standpunkt zu erkennen und zu verstehen. Kinder entwickeln anhand ihrer Erfahrungen ein eigenes Modell der Welt, in der sie leben. Diese kindlichen Modelle sind zwangsläufig anderer Natur, als die Modelle, die wir Erwachsenen von unserer Welt haben. Daraus können sich Verständnisprobleme ergeben: Zum Beispiel sehen Kinder die Welt im Wortsinne aus einer anderen Perspektive. Ein kleiner Abhang von gerade mal 60 Zentimetern kann für ein Krippenkind schon einen großen Hügel darstellen. Aber auch im übertragenen Sinne sind kindliche Perspektiven oft anders: Bei einem Spaziergang im Stadtpark mögen den Fachkräften die Pflanzen und die Enten im Teich als besonders interessante »Ziele« für die Aufmerksamkeit ihrer Kinder erscheinen, dabei kann es sein, dass diese sich besonders für den herumliegenden Müll interessieren und wissen wollen, woher er jeweils kommt. Damit die gemeinsame Interaktion gelingt, muss der Erwachsene also herausfinden, auf welche Weise das Kind gerade die Welt um sich herum interpretiert. Hierfür muss er auch auf Beobachtung und Dokumentation des kindlichen Verhaltens zurückgreifen. Denn mangels sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten sind Beobachtungen oft die einzige Möglichkeit, die individuelle Kompetenz der Kleinkinder bewusst wahrzunehmen. Letzteres ist aber Voraussetzung, um jedem Kind (auch den entwicklungsschnellen) ein individuelles Bildungsangebot machen zu können (STRÄTZ/DEMANDEWITZ 2005).

Gerade bei entwicklungsschnellen Kindern kann es vorkommen, dass sie sich für Themen interessieren, die im ersten Moment zu anspruchsvoll erscheinen, oder dass sie noch intensiver erkunden und mehr Fragen stellen als ihre Altersgenossen. Hier ist es wiederum wichtig, geduldig darauf einzugehen und das Kind nicht vorschnell abzublocken, denn jede Erfahrung, dass Lernfreude und Neugier sich nicht lohnen, hemmt das Kind in seinem Erkundungsverhalten. Haben wir dagegen Respekt vor der kindlichen Sicht auf die Welt und dem Forscherdrang der Kinder und helfen ihnen dabei, sich als selbstwirksam zu erleben, können sie ihr Potenzial als kleine Forscher voll ausleben.

EINE UMGEBUNG ZUM ENTDECKEN

Doch aller Erkundungsdrang ist vergebens, wenn es in der Umgebung nichts zu entdecken gibt. Entwicklungsschnelle Kinder sind häufig sehr neugierig und zeigen ein verstärktes Erkundungsverhalten, das ihnen wiederum hilft, einen größeren Erfahrungs- und Wissensschatz aufzubauen. Laut GOTTFRIED, GOTTFRIED und WRIGHT (2006) interagieren intellektuell besonders begabte Kinder intensiver mit ihrem Umfeld und können mehr von ihrer Umgebung profitieren. Für Eltern und Fachkräfte bedeutet das, dass sie für eine ständig angereicherte und kognitiv herausfordernde Umgebung sorgen müssen. Eine anregungsreiche Umwelt zu schaffen, die auch den gehobenen Ansprüchen entwicklungsschneller Kinder gerecht wird, ist daher ein weiteres Standbein kognitiver Förderung in der Kinderkrippe. Es sollten für diese Kinder besonders viele Erkundungsmöglichkeiten bereitgestellt werden (PERLETH/LEHWALD/BROWDER 1993).

In Bezug auf Spielmaterialien und Ausstattung sollten entwicklungsangemessene Spielsachen zur Verfügung stehen. Beim Spiel mit Objekten können Kinder experimentieren, sinnliche Eindrücke sammeln und ein Verständnis für Eigenschaften von Objekten entwickeln (BERK 2011). Um Erfahrungen mit verschiedenen Objekten machen zu können, ist daher eine Vielfalt an abwechslungsreichem Spielmaterial unterschiedlicher Farbe, Form oder Gewicht erforderlich. Dieses muss jedoch nicht unbedingt Spielzeug im klassischen Sinne sein. Alltagsgegenstände und Naturmaterialien (z.B. Pappkartons, Luftballons, Kastanien) bieten tolle Möglichkeiten zu kreativem Spiel. Darüber hinaus sollten viele Gegenstände zur Verfügung stehen, die sich zur Kategorisierung anbieten, zunächst nach einfachen äußeren Merkmalen (z.B. Bälle nach Farbe) und später auch nach Funktion (z.B. Tiere oder Fahrzeuge). Mithilfe von Objekten, die sich manipulieren lassen (z.B. Knetmasse), können Kinder Gestaltbarkeit und Selbstwirksamkeit erfahren. Für kleinere Kinder sind auch Spiegel sehr interessant und können sie dabei unterstützen, ein Bild von sich selbst zu entwickeln. Zudem sind ausreichend Platz für und Anre-

gung zu Krabbelerfahrungen förderlich für die kognitive Entwicklung, da Krabbeln nachweislich die Tiefenwahrnehmung und die Fähigkeit, versteckte Objekte zu finden, begünstigt (BAI/BERTENTHAL 1992). Darüber hinaus ist es hilfreich, wenn viele Gelegenheiten zum Als-ob-Spiel (z.B. Kaufladen, Postschalter, Küche) zur Verfügung stehen. Für eine kognitiv anregende Raumgestaltung ist jedoch nicht nur eine Vielfalt an Materialien zu beachten, sondern auch deren kindgerechte Kennzeichnung und Zugänglichkeit (HÖKE 2011). Das Material sollte daher auf niedrigen Regalen in guter Reichweite der Kinder platziert und Regale z.B. mit Bildern gekennzeichnet werden.

Eine anregungsreiche sprachliche Umgebung hat nachweislich positive Effekte auf die kognitive Entwicklung der Kinder.

Doch nicht nur die materielle, auch eine anregungsreiche sprachliche Umgebung hat nachweislich positive Effekte auf die kognitive Entwicklung der Kinder (ganz von der eigentlichen Sprachentwicklung abgesehen). Teilweise wird es sogar als eine der sinnvollsten Maßnahmen für die kognitive Förderung angesehen, dass Eltern und Erzieher möglichst viel mit ihrem Kind über alles Mögliche sprechen und dem Kind möglichst viele Redeanlässe verschaffen (ROST 2009). In einer Berliner Studie zeigte sich, dass eine Optimierung der sprachlichen Anregung durch die pädagogischen Fachkräfte bei den Kindern eine deutliche Verbesserung nicht nur der Sprachkompetenz sondern auch der allgemeinen kognitiven Entwicklung bewirkte (BELLER ET AL. 2006). Darüber hinaus ist es schon in den ersten Lebensjahren möglich, durch sprachliche Anregung die Grundlage für lernmethodische Kompetenzen (Beobachtung und aktive Kontrolle der eigenen Lernprozesse) zu schaffen, indem man Kinder darin unterstützt, ein positives Selbstbild als aktiv lernendes Kind zu entwickeln (FTHENAKIS/BECKER-STOLL 2010). Konkret hat es sich als förderlich erwiesen, im Gespräch mit den Kindern Begriffe zu verwenden, die das Erleben und Denken der Kinder thematisieren (sogenannte metakognitive Begriffe, wie »fühlen, dass...«, »wissen, dass...«) (MOSS 1990). Dabei ist es wichtig, den Kindern Freude am Lernen, Motivation und Interesse an neuen Phänomenen zu vermitteln und individuelle Gespräche mit ihnen über eigene Lernprozesse anzuregen, um das Bewusstsein für das eigene Lernen zu stärken.

Durch gezielte thematische Angebote und Projekte lässt sich ebenfalls die kindliche Erlebenswelt anreichern und die kognitive Entwicklung fördern (FTHENAKIS/BECKER-STOLL 2010). Naturwissenschaftliche Phänomene eignen sich be-

sonders gut zur Erkundung. Für Natur, Tiere und Umwelt sind Kleinkinder schnell zu begeistern. Auch künstlerische Aktivitäten bieten sich an, um den Kindern sinnliche Erfahrungen zu ermöglichen und zugleich Fantasie, Kreativität und Ausdrucksfähigkeit zu fördern. Kinder können sich in Bildern ausdrücken, aber sie können auch angeregt werden, über ihre kreativen Werke zu sprechen. Das Hören von Musik kann darüber hinaus die differenzierte Wahrnehmung schulen und beim Turnen können Kinder z.B. entdecken, wie eine Wippe gebaut werden kann. Über Finger-, Tisch-, Würfel-, Abzähl- und Rhythmusspiele lassen sich spielerisch erste Kontakte zur Mathematik und zu numerischem Denken herstellen (SPINDLER 2010).

Bei der Auswahl der Themen für Projekte ist es wichtig, auf die Interessen der Kinder zu achten und diese in unterschiedlichen Zusammenhängen aufzugreifen (s.o.). Perfektioniert hat dies die Reggio-Pädagogik, in der die Kinder selbst aus ihren Aktivitäten heraus in Kleingruppen kleine Projekte entwickeln, die von den Pädagogen unterstützt und erweitert werden. Dies ist zwar vor allem für etwas ältere Kinder geeignet, könnte sich aber für entwicklungsschnelle Kinder auch schon im Krippenalter als vielversprechend erweisen (BARBOUR/SHAKLEE 1998).

FAZIT

Durch eine hohe Betreuungsqualität kann sichergestellt werden, dass Kinder aller Begabungsniveaus ihre Fähigkeiten voll entfalten können. Dies ist wichtig, weil es im Krippenalter noch keine geeigneten diagnostischen Verfahren gibt, um hochbegabte Kinder gezielt zu identifizieren und zu fördern. Zwar gibt es Kinder, die sich auch hier deutlich schneller entwickeln als ihre Altersgenossen, ob dies jedoch im Entwicklungsverlauf in eine Hochbegabung mündet, ist oft unsicher. Auch ist nicht jeder spätere Hochbegabte bereits im Krippenalter in seiner Entwicklung der seiner Altersgenossen voraus. Daher muss in Kinderkrippen eine Umgebung geschaffen werden, die ganz allgemein förderlich für die kognitive Entwicklung der Kinder ist, sodass jedes Kind – hochbegabt oder nicht – die Förderung erhält, die es braucht. Dies kann in besonderem Maße durch eine anregungsreiche Umgebung, den respektvollen Umgang mit dem kindlichen Forscherdrang und eine feinfühligste Beziehungsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind erreicht werden. Diese Maßnahmen leisten einen wichtigen Beitrag zur Förderung der kognitiven Entwicklung aller Kinder und helfen auch entwicklungsschnellen Kindern, ihre Begabung voll auszuleben und auszubilden.

DER AUTOR

JAN RÖSLER, Diplom-Psychologie, studierte von 2007 bis 2013 an der Universität Würzburg Psychologie und ist seitdem dort als wissenschaftlicher Mitarbeiter tätig. In dem von der Karg-Stiftung geförderten Projekt »Krippen mit Grips« forscht er zum Thema Qualitätsentwicklung und Entwicklungsförderung in Kinderkrippen. Das daraus entstandene

Betreuungskonzept »WÜRFEL« (Würzburger frühpädagogischer Erziehungsleitfaden für die Kinderkrippe) ist im November 2016 bei Beltz Juventa erschienen.

➤ http://www.i4.psychologie.uni-wuerzburg.de/forschung/laufende_projekte/krips_krippen_mit_grips/

LITERATUR

AHNERT, L. (2007): Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, F./Becker-Gebhard, B./Textor, M. R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Weinheim: Beltz, S. 31–41.

BAI, D. L./BERTENTHAL, B. I. (1992): Locomotor status and the development of spatial search skills. In: Child Development 63, H. 1, S. 215–226.

BARBOUR, N. E./SHAKLEE, B. D. (1998): Gifted education meets Reggio Emilia: visions for curriculum in gifted education for young children. In: Gifted Child Quarterly 42, H. 4, S. 228–236.

BÄUERLEIN, K./RÖSLER, J./LÜBBEKE, C./STUMPF, E./WEBER, A./SCHNEIDER, W. (2016): WÜRFEL – Würzburger frühpädagogischer Erziehungsleitfaden für Kinderkrippen. Weinheim: Beltz Juventa.

BAYLEY, N. (1954): On the Growth of Intelligence. In: The American Psychologist, S. 805–818.

BECKER-STOLL, F./NIESEL, R./WERTFEIN, M. (2009): Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren: Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung. Stuttgart: Herder.

BECKER-STOLL, F./SPINDLER, A. (2010): Kinder stärken – Bindung und Beziehung als Voraussetzung für Bildung. In: Fthenakis/Becker-Stoll 2010, S. 38–45.

BELLER, E. K./MERKENS, H./PREISSING, C. (2006): Abschlussbericht: Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder. Berlin: Freie Universität Berlin.

BELSKY, J./VANDELL, D. L./BURCHINAL, M./MCCARTNEY, K./CLARKE-STEWART, K. A./OWEN, M. T. (2007): Are there long-term effects of early child care? In: Child Development 78, H. 2, 681–701.

BERK, L. E. (2011): Die kognitive Entwicklung beim Säugling und Kleinkind. In: Berk, L. E. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. München: Pearson, Bd. 5, S. 199–239.

BJORKLUND, D. F./SCHNEIDER, W. (2006): Ursprung, Veränderung und Stabilität der Intelligenz im Kindesalter: Entwicklungspsychologische Perspektiven. In: Schneider, W./Sodian, B. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe, Bd. 2, S. 769–821.

DE SCHIPPER, J. C./TAVECCHIO, L. W. C./VAN IJZENDOORN, M. H. (2008): Children's attachment relationships with day care caregivers: Associations with positive caregiving and the child's temperament. In: Social Development, H. 17, S. 454–470.

FTHENAKIS, W. E./BECKER-STOLL, F. (2010): Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren:

Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weimar: Verlag das netz.

GOTTFRIED, A. W./GOTTFRIED, A. E./GUERIN, D. W. (2006): The fullerton longitudinal study: A long-term investigation of intellectual and motivational giftedness. In: Journal for the Education of the Gifted 29, H. 4, S. 430–450.

HÉDERVÁRI-HELLER, E. (2011): Emotionen und Bindung bei Kleinkindern. Weinheim: Beltz.

HÖKE, J. (2011): Die Bedeutung des Spiels für die kognitive Entwicklung. www.nifbe.de/pdf_show.php?id=174 (Abruf 13.09.2016).

HOLLING, H./KANNING, U. P. (1999): Hochbegabung. Göttingen: Hogrefe.

KOOMEN, H. M. Y./VAN LEEUWEN, M. G. P./VAN DER LEIJ, A. (2004): Does Well-being Contribute to Performance? Emotional Security, Teacher Support and Learning Behaviour in Kindergarten. In: Infant and Child Development 13, H.3, S. 253–275.

KUCHARZ, D./MACKOWIAK, K./BECKERLE, C. (2015): Alltagsintegrierte Sprachförderung. Weinheim: Beltz.

MCCALL, R. B./CARRIGER, M. S. (1993): A Meta-Analysis of Infant Habituation and Recognition Memory Performance as Predictors of Later IQ. In: Child Development 64, S. 57–79.

MOSS, E. (1990): Social Interaction and Metacognitive Development in Gifted Preschoolers. Gifted Child Quarterly 34, H. 1, S. 16–20.

PERLETH, C./LEHWALD, G./BROWDER, C. S. (1993): Indicators of high ability in young children. In: Heller, K. A./Mönks, F. J./Passow, A. H. (Hrsg.): International handbook of research and development of giftedness and talent. Oxford: Pergamon.

ROSSBACH, H.-G. (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 55–174.

ROST, D. H. (2009): Intelligenz: Konstanz und Veränderung. Weinheim: Beltz PVU.

RUZEK, E./BURCHINAL, M./FARKAS, G./DUNCAN, G. J. (2014): The quality of toddler child care and cognitive skills at 24 months: Propensity score analysis results from the ECLS-B. In: Early Childhood Research Quarterly, Bd. 29, 12–21.

SHONKOFF, J. P./PHILLIPS, D. A. (2000): Growing up in child care. In: Shonkoff, J. P./Phillips, D. A. (Hrsg.): From neurons to neighborhoods. Washington, D. C.: National Academy Press, S. 297–327.

SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2009): Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology* 26, H. 2, S. 77–89.

SPINDLER, A. (2010): Kinder in ihren kognitiven und lernmethodischen Kompetenzen stärken. In: Fthenakis/Becker-Stoll 2010, S. 90–101.

STRÄTZ, R./DEMANDEWITZ, H. (2005): Beobachten und Dokumentieren in Tageseinrichtungen für Kinder. Weinheim: Beltz.

SYLVA, K./STEIN, A./LEACH, P./BARNES, J./MALMBERG, L.-E./

FCCC-TEAM. (2011): Effects of early childcare on cognition, language, and task-related behaviours at 18 months: An English study.

In: *British Journal of Developmental Psychology*, Bd. 29, S. 18–45.

VANDELL, D. L./BELSKY, J./BURCHINAL, M./STEINBERG, L./

VANDERGIFT, N./CARE, N. E. C. (2010): Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. In: *Child Development* 81, H. 3, S. 737–756.

VANDELL, D. L./WOLFE, B. (2000): Child care quality: Does it matter and does it need to be improved? Institute for Research on Poverty. www.irp.wisc.edu/publications/sr/pdfs/sr78.pdf (Abruf 13.09.2016).